



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



ENSINO SUPERIOR:

o desafio da formação de professores COMO INOVAÇÃO DA prática pedagógica

Evelyn Monari Belo^[1]

Eixo Temático: 6. Ensino Superior no Brasil

RESUMO

Discutir os caminhos que trilhamos ao desenvolvermos nosso trabalho educativo com o Ensino Superior não é fácil. Para tanto, precisamos considerar o Brasil um verdadeiro pólo de Universidades que se constituem como verdadeiros ícones da produção científica, lançando recursos humanos tanto em seu interior quanto em seu exterior. Já é possível observar nos últimos tempos algumas modificações no cenário educacional que retratam a necessidade de reorganização desta etapa do sistema de ensino. Podemos questionar: *de que maneira nós, "produtores acadêmico-científicos", podemos contribuir para que a situação exposta seja uma realidade, consolidando a formação de professores como verdadeiro reflexo de um processo transformador da prática pedagógica?* A formação docente é necessária para promover transformações no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior – Formação Docente – Prática Pedagógica

ABSTRACT

The roads that we trod to discuss to develop our educational work with the Higher education is not easy. For so much, we needed to consider Brazil a true pole of Universities that are constituted as true icons of the scientific production, throwing human resources so much in your interior as in your exterior. It is already possible to observe some modifications in the education scenery that you/they portray the need of reorganization of this stage of the education system. We can question: that it sorts things out us, "academic-scientific producers", can we contribute so that the exposed situation is a reality, consolidating the teachers formation as true reflex of a process of transformation of the pedagogic practice? The educational formation is necessary to promote transformations in the education context.

KEY WORDS: Higher education - Educational Formation - Pedagogic Practice

1. Formação docente: caminho a ser trilhado para a transformação da educação

Os diferentes processos de ensino e aprendizagem muito têm a contribuir com a prática pedagógica, evidenciando seu alcance e propondo formas de compreensão que podem ou não corresponder às exigências da realidade vivida pelos docentes e discentes do Ensino Superior. Neste sentido, um aspecto que merece destaque pode ser expresso com um questionamento: de que maneira os docentes do Ensino Superior estão "ensinando" seus alunos? De acordo com Anastasiou (2006, p. 12), numa visão de ensino histórica que remonta ao ensino jesuítico no Brasil:

A aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo [...] torna-se, assim, a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade.

Propondo um momento de discussão sobre a situação da formação docente e suas implicações num processo de ensino

que visa democratizar a prática pedagógica, as ideias expressas acima nos permitem verificar que há um aspecto que inicia a discussão proposta de forma indiscutível em relação aos procedimentos didáticos que fundamentam nossa prática: se “aprendemos” – ou julgamos ter aprendido – a partir de práticas pedagógicas que expressavam como resultado erros e acertos via memorização capazes de traduzirem se o aluno havia ou não aprendido o conteúdo. Temos como produto deste procedimento didático nossa incapacidade de aceitação de modificações em nossa própria prática porque resistimos ao novo e, principalmente, ao necessário.

Assim, ainda de acordo com Anastasiou (2006), verificamos que novas exigências permitiram a identificação de novos processos que podem auxiliar na busca de condições de aprendizagem condizentes com exigências mais atuais, expressas no que denomina processo de “ensinagem”, do qual resulta uma ação que supera o simples dizer do conteúdo por parte do professor e pressupõe uma prática social complexa que envolve e integra professor e aluno além de considerar ações efetivadas dentro e fora da sala de aula. Se tomarmos como referência as reflexões de Libâneo (2004, p.6), “[...] trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais”.

Em suma, temos em mãos a responsabilidade de criar ações que resultem na instituição de propostas pedagógicas que atendam às exigências de uma sociedade em transformação, pois toda e qualquer forma de educação, seja formal ou informal, pressupõe que “os desafios do cotidiano devem ser vistos na investigação da própria ação e no registro sistemático desse fazer, utilizando estratégias que possibilitem, além da problematização, a busca e o compartilhamento de soluções”. (SILVA, 2011, p.29)

Assim, a reflexão proposta neste artigo se alia, adequadamente, à questão proposta para discussão do fórum proposto, permitindo aos interessados um momento de discussão e construção de conhecimentos que modificam nossa prática pedagógica.

Considerando que, em cada momento histórico, a escola e a educação nela contida e proposta retrata um modelo de homem e, portanto, um padrão social, a gestão universitária não se dissocia da prática pedagógica, contrariamente

[...] destaca-se como espaço em que concepções distintas competem entre si e, o mais das vezes, interesses distintos se chocam. Essa instituição deve considerar legítimo que em seu interior sejam questionadas a sua função, os seus objetivos, sua maneira de se administrar e de conseguir gerir seu projeto pedagógico. As divergências entre administração [...] e os professores/pesquisadores [...] são inevitáveis e, até certo ponto, sadias e desejáveis. O grande problema é como conduzi-las e, em especial, quanto a luta de poder interno é forte e se reflete no cotidiano da instituição. (SILVA, 2011, p. 59)

Nesta perspectiva, podemos apoiar-nos ainda nas ideias de Trindade (2008, pp.85), afirmando que “a prática docente é sempre um ato de comprometimento”. E, para Perrenoud (1999, p.5):

A escola existe nas sociedades agrárias como nas megalópoles, sob os regimes totalitários, como na democracia, nos bairros elegantes e nas favelas e apesar dos equipamentos desiguais, dos professores mais ou menos formados, dos alunos mais ou menos cooperativos, as semelhanças saltam aos olhos? Por que seria preciso formar os professores de outro modo se o seu trabalho é imutável ou quase? [...] Não basta continuar a formar professores que sabem um pouco mais do que os alunos e mostram um pouco de método para transmitir seu saber?

Em outras palavras, a importância de uma gestão universitária que compactue práticas e ações inovadoras propostas na consolidação das relações estabelecidas entre professores e alunos e também da responsabilidade de ambos na construção do conhecimento nos integra a pensar e “re-pensar” nossa prática nos cursos universitários, sobretudo nas licenciaturas.

2. A formação docente e a importância da Didática para a formação de profissionais da educação

Quando refletimos sobre a atuação de profissionais da educação, Libâneo (2002, p.81) propõe um olhar sobre a importância da Didática na formação de professores no tocante à preparação para a atuação, demonstrando de que maneira vigoram algumas posições sobre a Didática e os métodos de ensino, sendo os últimos tomados como base e sustentação para a prática pedagógica. O autor, então, nos incita pensar sobre o que acaba conduzindo as reflexões da maioria dos professores:

- Ensinar é transmitir o conteúdo da matéria, cabendo à Didática proporcionar os elementos do planejamento de ensino e os métodos e técnicas necessários.
- Para ensinar, basta conhecer bem a ciência que dá base da matéria, ou seja, o método de ensino

decorre do conteúdo e do método de investigação da ciência que é ensinada.

- A metodologia de ensino de uma matéria é menos uma questão de métodos e mais de inserção do professor na prática escolar, mediante a pesquisa-ação.

Todas as proposições apresentadas recaem sobre um mesmo ponto: a formação docente. Uma reflexão mais aprofundada nos conduz a uma análise de uma realidade cada vez mais instigante, capaz de propor ações a partir de análises do entendimento que os alunos possuem sobre a futura atuação. Assim, “a formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p.4). Portanto, a prática docente exercida no Ensino Superior é o foco de discussão que cerceia a busca da autora pela possibilidade de concretização de um ensino de qualidade que resulta de uma ação conjunta, global, capaz de envolver todos os que participam do processo educativo de forma a atuarem num mesmo patamar, independentemente do nível hierárquico necessário ao estabelecimento de relações processuais. Ações assim direcionadas, portanto, têm como objetivo principal a reversibilidade de uma situação que persiste ao longo dos anos, criando um círculo vicioso e evidenciando práticas que não propõe ao docente “compreender que o saber para ensinar – saber das ciências da educação, saberes metodológicos – por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares” (FERENC & MIZUKAMI, 2005, p. 5).

Atuando como docente do Ensino Superior e, simultaneamente, como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escola da rede pública municipal no município de Rio Claro - SP, é possível estabelecer uma conexão entre dois extremos, o que conduz a concretização de uma práxis educacional verdadeiramente reflexiva e o que concretiza um corpo teórico relevante e nem sempre compreendido pela maioria dos docentes universitários, uma vez que essa última condição implica na inexperiência dos professores atuantes no Ensino Superior por não possuírem contato direto com a Educação Básica. Neste processo, a questão que conduz as reflexões sobre a atuação e a formação docente é: *será que o discurso e a prática realizados com os futuros professores correspondem à prática realizada na Educação Básica?*

Diante de tais colocações, não podemos atribuir apenas ao Ensino Superior toda e qualquer responsabilidade sobre a formação de professores, pois este é um elemento que se concretiza na construção cotidiana, no exercício da profissão em sala de aula.

De acordo com Mizukami (2005, p.21), a prática pedagógica pautada na abordagem tradicional é caracterizada por um ensino de acumulativo, que a humanidade realiza ao longo dos tempos. O conhecimento é o primado do objeto e o aluno é um “depositário”.

Entretanto, compreende-se que:

Em uma sociedade cada vez mais complexa e marcada por mudanças, inovações e incertezas, o papel da educação, de um modo geral, e das Instituições de Ensino Superior (IES) é o maior desafio no que se refere ao oferecimento de respostas as demandas sociais influenciadas pela sociedade do conhecimento [...]. Repensar a educação, criando vasos comunicantes com a sociedade como um todo, e com o próprio sistema educacional em particular, deve ser a preocupação maior dos gestores, os quais precisam zelar por uma educação democrática, que preze a inclusão e que tenha qualidade.

A educação é um campo controvertido, atravessado por diversos olhares e diferentes formas de conceber o conhecimento, com múltiplas disputas epistemológicas e limites difusos nas áreas do conhecimento. [...] nenhum desses fatores pode inibir o gestor na execução de sua tarefa. (SILVA, 2011, p. 47)

Estabelecendo um contraponto entre a reflexão sobre a prática pedagógica exercida e a reflexão que aponta a necessidade de compreensão de uma prática pedagógica fundamentada no cotidiano, é reafirmada a compreensão de uma atuação docente que tenha como alicerce elementos como planejamento flexível e integração de toda a equipe de profissionais da educação, merecendo destaque o apoio da equipe gestora, que deve, sobretudo, saber exercer as funções de caráter burocrático sem desconsiderar a necessidade de articulação de ações que, no cotidiano, retirem das unidades escolares o caráter empresarial.

3. Prática pedagógica, construção do conhecimento e planejamento: o tripé necessário para a qualidade do ensino

Refletindo sobre a qualidade de ensino que buscamos ao longo dos anos, verificamos que se trata de uma condição verdadeiramente histórica, pois movimentos ideológicos como o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação nos permitem identificar a ânsia profunda de intelectuais inovadores que buscavam, por meio de ações efetivas a transgressão de uma situação caótica para a educação brasileira.

Quando visões inovadoras modificam estruturas, se torna mais fácil identificar que a escola reflete, em cada momento histórico, as características de uma determinada sociedade.

Assim, procurando compreender que a escola, enquanto instituição social, acompanha as modificações sociais, tal condição nos permite atribuir ao planejamento das ações educativas e pedagógicas a condição de elemento “flexível”, que pode ser visto e revisto a todo o momento, sendo adequado às diferentes situações de ensino e aprendizagem e também humanas com o propósito de oferecer condições de realização de uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos educandos. De acordo com Ferenc e Mizukami (2005, p. 3):

[...] as tendências dominantes observadas, hoje, no campo da formação e capacitação de professores, veiculadas nos discursos e nas políticas educativas em execução, mais especificamente na América Latina, são na verdade, velhas tendências. O que buscam é a reprodução do modelo convencional de educação e da formação de professores, sob nova roupagem, apoiando-se em novas tecnologias.

Os alunos do curso de Graduação em Pedagogia interpretam esta realidade como um momento em que prevalece a desorganização. É comum ouvir afirmações e críticas que se constituem como verdadeiras “reclamações”, indicando que as Instituições de Ensino Superior não apresentam planejamento, que suas ações não são adequadas e que não há organização para a prática realizada. Em linhas gerais, expressam resistência à compreensão da situação que vivenciam, pois são “frutos”, resultado de um processo de ensino e aprendizagem tradicional que prioriza a figura do diretor (administrador) escolar e desconsidera as possibilidades de adequação e articulação do planejamento, tornando o processo de escolarização linear e inquestionável. Nesta perspectiva, nossos alunos constituem o resultado de um ensino arcaico, inadequado e, conseqüentemente, falho.

Contradizendo esta situação, podemos compreender que a dificuldade de compreensão sobre a prática pedagógica resulta na resistência dos futuros profissionais da educação. Esta resistência se constitui, por sua vez, como fator preponderante na atuação que realizam: é, certamente, mais fácil e até mesmo “cômodo”, realizar um trabalho pautado em moldes tradicionais que, embasados em livros didáticos ou apostilas já oferecem ao docente um planejamento pronto, cujo esquema de trabalho para a realização da aula caracterizam e concretizam a realização das aulas.

É certo que, se atuam desta forma, é porque são “vítimas”, ou melhor, produtos de uma educação definida por Paulo Freire como Educação Bancária, o que justifica, também, a atuação dos docentes do Ensino Superior.

Neste sentido, esta resistência ao “novo” será refletida na prática. Não podemos desconsiderar a prática como o lócus do aprender a ensinar, mas a preparação do profissional é fundamental para seu exercício. Ou seja, o “período preparatório” que antecede a atuação docente deve ser aliada a uma nova realidade educacional, o que faz com que a IES ofereça ao futuro profissional o respaldo para a concretização de suas ações.

Assim, de acordo com Silva (2011, p.86-7), um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) merece atenção para o exercício da formação docente, pois, entre suas características essenciais destacam-se as “concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação”. Porém, ainda de acordo com Silva (op. Cit.) “precisa-se de muita atenção para que não se tornem documentos burocráticos e estáticos”.

Um projeto representa a possibilidade de se projetar algo, estabelecendo metas a serem atingidas. Exatamente por esta característica é que não podemos tomá-lo como “fechado”, ou, em linguagem científica, como “verdade absoluta”.

Associando formação docente, a atuação e gestão democrática, podemos contrapor a estes elementos abordagens do ensino com o intuito de buscar a compreensão do sentido da aprendizagem em diferentes manifestações práticas.

Algumas palavras finais...

O presente artigo apresentou uma reflexão teórica sobre a realidade que a autora vive a partir de sua prática no Ensino Superior desenvolvida, simultaneamente, com a prática das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta condição de sua atuação profissional lhe permite uma auto-avaliação constante, cujo questionamento implica na coerência entre seu discurso com alunos do Ensino Superior e a prática realizada com alunos do Ensino Fundamental.

Assim, sua atuação pode ser considerada como o que tentamos definir como “formação continuada”, condição expressa como indispensável ao profissional da Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96).

Os municípios que têm adequado seu quadro do magistério aos novos planos de carreira buscam sua certificação a partir desta exigência legal como parâmetro para a constante atualização do professor. Entretanto, podemos observar que nem sempre os cursos oferecidos atendem adequadamente às necessidades expressas na realidade escolar brasileira. Muitos formadores não possuem a prática da Educação Básica, apenas a atuação acadêmica, e este critério não assegura ganhos ou modificações na prática pedagógica dos docentes em exercício na Educação Básica.

Quando iniciou sua atuação como docente do Ensino Superior, passou a refletir sobre sua atuação com o Ensino

Fundamental. Então, passando a verificar sua nova realidade, iniciou um processo de busca pela quebra da resistência que aponta no texto, procurando práticas que não refletissem a situação apontada na discussão teórica proposta pelo artigo: uma prática “engessada”, incapaz de sofrer alterações.

Por isso, a questão lançada nesta escrita nos conduz a considerar a prática pedagógica em sentido amplo, como meio que viabiliza novas formas de compreensão da realidade brasileira e como forma de transformação social.

REFERÊNCIAS

Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2006). *Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino*. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos & Alves, Leonir Pessate (Orgs.) *Processos de Ensino na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula (pp. 11-37). Joinville, SC, BRASIL: UNIVILLE.

Ferenc, Alvanize Valente Fernandes & Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (2005). Formação de Professores, Docência Universitária e o Aprender a Ensinar. *Formação Docente para o Ensino Superior*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. (pp. 3-11) UNESP – Pró-reitoria de Graduação.

Libâneo, José Carlos (1991). O Modo de Pensar Didático e a Metodologia do Ensino da Didática (A Relação Objetivo-Conteúdo-Método na Didática Crítico-Social). *A Relação Conteúdo-Forma e a Didática*. VI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (pp. 81-104). Porto Alegre, RS, BRASIL.

Perrenoud, Philippe (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e formação crítica. *Revista Brasileira de Educação* 1(12), 5-21.

Silva, Rinalva Cassiano (2011). *Desafios da Administração da Educação para este Século*. In: Silva, Rinalva Cassiano. *Gestão do Ensino Superior. Temas atuais*. Biblioteca24horas, Seven System Internacional Ltda. (p.23-46). São Paulo, SP, BRASIL: Biblioteca24horas.

Silva, Rinalva Cassiano (2011). *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação Superior: por uma educação de qualidade*. In: Silva, Rinalva Cassiano. *Gestão do Ensino Superior. Temas atuais*. Biblioteca24horas, Seven System Internacional Ltda. (p.47-70). São Paulo, SP, BRASIL: Biblioteca24horas.

Trindade, Gilmar Alves (2007). *Reflexões para uma Ressignificação da Avaliação da Aprendizagem na Prática Pedagógica do Professor*. In: Trindade, Gilmar Alves & Chiapetti, Rita Jaqueline Nogueira (Orgs.) *Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor*. (p.81-134). Ilhéus, BA, BRASIL: Editus.

[i] Professora Doutora Adjunta nas Faculdades Integradas Claretianas (Rio Claro – SP). Professora na rede pública municipal (Rio Claro – SP) nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Licenciada em Pedagogia (UNESP – IB – Rio Claro – SP).

Licenciada em Geografia (CENTRO EDUCACIONAL CLARETIANO – Pólo Campinas – SP).

Especialista em Alfabetização (UNESP – IB – Rio Claro – SP).

Especialista em Instrumentação para o Ensino da Geografia (UNESP – IGCE – Rio Claro – SP).

Especialista em Práticas Educacionais Inclusivas com ênfase em Deficiência Intelectual (Plataforma Freire – UNESP – Bauru – SP).

Mestre em Geografia.

Doutora em Geografia